

6

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AVANÇOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO*¹

Marcos Francisco Martins

Introdução

Como indica o título, este texto objetiva apresentar um balanço da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), considerando os avanços e as dificuldades que tem enfrentado no próprio processo em curso de formulação coletiva e efetivação. Baseado em pesquisa bibliográfica, constitui-se em uma versão revista da fala do autor² na disciplina interinstitucional³ oferecida remotamente pelo canal do YouTube do HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” -, entre setembro de 2020 e janeiro de 2021.

É sabido que a PHC foi originariamente produzida por Dermeval Saviani, sendo “[...] 1979 um marco da configuração [dessa] concepção” (SAVIANI, 1992, 75), ano em que “[...] começa a assumir a forma mais sistematizada” (SAVIANI, 1992, p. 77). Mas, principalmente na última década, a lapidação teórico-prática dessa teoria pedagógica crítica tem sido

*DOI – 10.29388/978-65-86678-91-8-0-f.129-154

¹ Agradecimento especial cabe à Profa. Dra. Luciana C. S. Coutinho, pela leitura crítica que fez deste capítulo.

² Oferecida conjuntamente com o Prof. Dr. Marcos Lima, a fala foi feita na forma de aula, que teve como título “A Pedagogia Histórico-Crítica e as possibilidades de construção da escola unitária”. Encontra disponível na íntegra: https://www.youtube.com/watch?v=rk5s2L_wGiU.

³ Intitulado de “Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora” o curso foi promovido pelos seguintes órgãos-instituições: Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), PPGEd-So (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba), PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar - campus São Carlos), UFPB (Universidade Federal da Paraíba), UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará), UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) e UESB (Universidade Estadual do Sudoeste do Estado da Bahia).

abalizada por um processo amplo, envolvendo sujeitos individuais e coletivos (grupos de estudos e pesquisa, como o HISTEDBR, por exemplo). Isso é alvissareiro e politicamente recomendável, porque mais democrático e aderente à base teórica que a sustenta, que é o materialismo histórico-dialético.

Na aula ministrada pelo autor na referida disciplina interinstitucional, dois conteúdos foram expostos: a abordagem da PHC como tradução - no sentido gramsciano do termo - *a posteriori* da escola unitária de Gramsci e os avanços e desafios da PHC no processo de consolidação como hegemônica. Dado que o conteúdo da primeira parte está publicado (cf. MARTINS, 2017), este capítulo é dedicado à segunda parte da fala, com acréscimos e precisões sobre os pontos centrais que guardam as teorias pedagógicas: princípios, finalidades, conteúdo e método, avaliação e gestão.

Assim concebido, este capítulo tem três partes. Na primeira, são discutidos os avanços da PHC em seu hodierno desenvolvimento. Sequencialmente, os desafios são debatidos. Por fim, na última parte do texto, há uma indicação aos(as) que pretendem colaborar no processo coletivo de formulação da PHC: inspirar-se nas formulações de Gramsci e na escola unitária do trabalho dos pioneiros da educação russa, para superar as dificuldades em relação às proposições no campo da avaliação e da gestão, e evitar tanto a pedagogização quanto a psicologização dessa teoria pedagógica crítica, entendidos esses termos da forma como são concebidos a seguir.

Desse modo redigido, o presente texto pode interessar a um público diverso, desde alunos(as) de graduação e pós-graduação, particularmente os(as) que tomam a PHC como objeto de estudo e reflexão, até os(as) já iniciados(as) nos dilemas dessa teoria pedagógica, mormente os(as) que estão se dedicando a lapidá-la e a efetivá-la no chão das escolas e nos espaços de educação não escolar.

1. Os avanços da PHC em sua atual fase de desenvolvimento

Toda teoria pedagógica, para assim ser identificada, deve se constituir de elementos que expressam as variadas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, a saber: princípios, finalidades, conteúdo, método, avaliação e gestão. Em se tratando da PHC, é evidente que avançou bastante na formulação de algumas dessas dimensões do processo educativo, embora outras ainda requeiram trabalho de desenvolvimento.

É sabido pelos(as) que se dedicam aos estudos da PHC, que muito se investiu na discussão e formulação dos princípios e finalidades que a caracterizam. Saviani, seu formulador originário, fez e faz isso, bem como os(as) que coletivamente trabalham hoje em dia na lapidação dessa teoria pedagógica crítica. De fato, os princípios e finalidades da PHC estão muito bem desenvolvidos até onde Saviani os formulou e nos limites alcançados pelos(as) que, posteriormente, contribuíram e contribuem nesse processo de desenvolvimento em curso.

Tanto os princípios quanto as finalidades são coesos e a coerência entre eles ocorre porque ambos se assentam sobre o referencial teórico-metodológico que fundamenta a PHC: o materialismo histórico-dialético. A afirmação disso é recorrente em textos de Saviani e dos(as) principais protagonistas do processo de continuidade de construção dessa teoria pedagógica.

De fato, Saviani tem clareza solar quando em seus textos discute essa questão. Em *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, diz ele que “[...] a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 1992, p. 91). Assim, “[...] o caráter de classe da Pedagogia histórico-crítica é explícito” (SAVIANI, 1992, p. 87), até porque ela “[...] é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 419). E, em *A pedagogia no Brasil*, ao apresentar uma síntese do que é a PHC, diz ele:

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. [...] A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. (SAVIANI, 2008, p. 185-186)

Porém, segue no texto o autor alertando para que:

Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2008, p. 186)

A partir dos conceitos e categorias basilares ao materialismo histórico-dialético, sejam os da formulação originária de Marx e Engels, sejam os atualizados pela leitura leninista e gramsciana, Saviani apresenta os princípios e as finalidades da PHC. Para tanto, parte sempre de uma concepção marxista de educação e de trabalho pedagógico. A educação “[...] é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global” (SAVIANI, 2015, p. 35) e o “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 14).

Dessas concepções fundantes à PHC, decorrem as finalidades do(a) professor(a) e da escola. O(A) professor(a) é concebido como aquele(a) que “[...] a partir dos elementos de conjuntura, [deve] explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade” (SAVIANI, 2013a, p. 3). E isso, obviamente, deve ocorrer em uma escola que, além da função técnica, desempenha também uma “[...] função especificamente política” (SAVIANI, 2013a, p. 4), porque “[...] interessada em articular[-se] com as necessidades da classe trabalhadora” (SAVIANI, 2013a, p. 11). Por isso, a pedagogia formulada originariamente por Saviani “[...] tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social” (SAVIANI, 2013a, p. 11), com vistas a “[...] articular a escola com os interesses dos dominados” (SAVIANI, 1983, p. 35).

Se os princípios da PHC são marxistas, a finalidade última não poderia ser outra, senão a de colaborar no processo de superação do modo de produção capitalista, formando um tipo de ser humano omnilateralmente desenvolvido e, portanto, apto a construir uma nova

civilização, o socialismo. Falando à comunidade da educação no campo, em 2013⁴, Saviani assim sintetiza os objetivos últimos da PHC:

[...] a pedagogia histórico-crítica dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude. (SAVIANI, 2016, p. 42)

Esse posicionamento político, definidor da finalidade última da PHC, tem decorrências para as demais dimensões dessa teoria pedagógica, como os conteúdos, o método, a avaliação e a gestão.

Bem definidos os princípios e as finalidades, cabe dizer que a PHC também avançou bastante em relação aos conteúdos e métodos.

Como os autores que fundamentam a PHC não produziram uma teoria pedagógica a partir de suas formulações, foi necessário a Saviani, crítica e criativamente, sistematizar proposições sobre os conteúdos e os métodos educativos. E isso ele fez com esmero, bem como outros(as) tem colaborado, sobremaneira, nessa empreitada. Observando até onde evoluíram na formulação dos conteúdos e métodos da PHC, pode-se dizer que esses se encontram razoavelmente bem desenvolvidos.

Contudo, importa observar que ainda pairam dúvidas sobre o que seriam os clássicos, sempre lembrados ao se discutir os conteúdos preconizados pela PHC. Quando Saviani os menciona, ele está a falar, entre outras, basicamente, de duas coisas:

⁴ Conferência de Saviani proferida no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e na IV Jornada de Educação Especial no campo Educação do Campo: conteúdo e método, realizada em São Carlos, em 16 de outubro de 2013.

a) sobre o papel da escola, que deve ser o clássico, qual seja, ensinar, até porque “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (SAVIANI, 1992, p. 25);

b) sobre os conteúdos escolares⁵, que devem ser os produzidos ao longo da história e sintetizados pelas ciências, filosofia e artes, isto é, o “saber sistematizado” (SAVIANI, 2019, p. 42), as “[...] objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas (SAVIANI, 2019, p. 131), porque se constituem no máximo desenvolvimento do espírito humano e, como se sabe, “[...] a pedagogia histórico-crítica coloca em primeiro plano a socialização pela escola das formas mais desenvolvidas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (DUARTE, 2011, p. 19).

A seleção dos conteúdos clássicos tem gerado debate, tanto entre os(as) que advogam a PHC como concepção educativa e orientação ao trabalho pedagógico, quanto entre os(as) seus(uas) críticos(as). Mas Saviani deixa claro, em seus escritos e exposições, como responde a essas questões. Diz ele que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 1992, p. 22), ou seja, “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentário; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 1992, p. 22).

Gama e Duarte (2017) enfrentam a questão dos critérios de seleção dos conteúdos no âmbito da PHC. Dizem eles que:

O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é que secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” [...] Três princípios para a “seleção dos conteúdos de ensino” - Relevância social do conteúdo; Adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e Objetividade e enfoque científico do conhecimento - podem ser destaca-

⁵ “O ‘clássico’ não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir como um critério útil para a seleção de conteúdos do trabalho pedagógico.” (SAVIANI, 1992, p. 21)

dos; pois estes possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à síntese; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; ampliação da complexidade do conhecimento e Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos). (GAMA; DUARTE, 2017, p. 522)

Na dinâmica educativa preconizada pela PHC, o processo de seleção de conteúdos não ocorre desvinculado do método educativo. Conteúdo e método encontram-se articulados dialeticamente nessa teoria pedagógica crítica, cuja referência é o materialismo histórico-dialético. Na verdade, “A base teórica da pedagogia histórico-crítica parte do entendimento da formulação contida no ‘método da economia política’” (SAVIANI, 2013b, p. 76) e, assim sendo, adota

[...] a concepção dialética [...] [do] ‘método da economia política’ [em um] movimento que vai da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’), pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) [que se] constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino). (SAVIANI, 1983, p. 77)

O método para a PHC não é algo secundarizado, pois Saviani entende que “[...] a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizam o domínio de determinados conteúdos” (SAVIANI, 1992, p. 79).

Desse modo, sob o ponto de vista metodológico, a PHC propõe algumas diretrizes gerais, princípios a partir dos quais deve ser desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, pode-se apresentar o caminho proposto pela PHC nos seguintes termos: partindo da problematização⁶ da prática social é que o(a) professor(a) na escola - ou o(a) educador(a) nos espaços não escolares - poderá selecionar os

⁶ Importa considerar que a noção de problema para Saviani consiste, exatamente, naquilo que desafia a existência humana em determinado contexto. No livro Educação: do senso comum à consciência filosófica encontra-se bem e claramente exposta essa noção problema, já que nem todos os problemas guardam a problematidade advogada por Saviani quando está a tratar de um dos momentos metodológicos da PHC (cf. SAVIANI, 1980, p. 18- 23).

conteúdos clássicos a serem transmitidos pelos meios adequados aos alunos(as), considerando o seu desenvolvimento objetivo e subjetivo, bem como a necessidade inexorável de instrumentalizados com esse aporte para que possam ter melhores condições de superar os problemas identificados (cf. SAVIANI, 1983, p. 73-76) na prática social vivida. Acredita a PHC que isso poderá ocorrer porque os(as) alunos(as)-educandos(as)⁷, submetidos(as) ao processo educativo por ela orientado, atingirão outro nível de consciência de si e do mundo, mais elevado que o sincrético senso comum, porque sintético, induzindo-os(as) a uma nova postura/ação na prática social, ou seja, o trabalho educativo produzirá neles(as) uma segunda natureza humana. Eis o que Saviani indica como o “[...] momento culminante do processo educativo” (SAVIANI, 2019, p. 258), a ser alcançado em processos de ensino-aprendizagem orientados pela PHC: a catarse⁸, “[...] isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógicos” (SAVIANI, 2019, p. 75).

Descritos desse modo os momentos metodológicos preconizados por Saviani para a PHC, espera-se que tenha ficado evidente que essa teoria pedagógica não desconsidera o saber popular, o senso comum, “[...] o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana” (SAVIANI, 1992, p. 22). Ao contrário, é indispensável que ele se manifeste no processo educativo, seja para que o(a) professor(a)-educador(a) possa saber qual é o nível de conhecimento presente na comunidade escolar a

⁷ A distinção aqui feita entre aluno(as) e educando(a) não pretende insinuar que alunos(as) não sejam educandos(as) e nem quer entrar neste debate. O objetivo dessa distinção é apenas e tão somente frisar que, embora a PHC tenha sido gestada na discussão acadêmica sobre a escola e sobre a educação, ela pode - e deve! - ser estendida às demais experiências educativas, que se desenvolvem fora da escola, em espaços formativos como os promovidos pelos movimentos sociais, por exemplo. Considera-se essa ampliação do espaço de atuação da PHC importante no contexto presente, porque é indispensável ocupar esses locais na disputa pela hegemonia, mesmo sabendo-se que a escola, atualmente ainda é a “[...] forma principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica.” (SAVIANI, 2016, p. 20)

⁸ “Inspirado nele [Gramsci] lancei mão da categoria “catarse” para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica [...] quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo “catarse”, entendendo-a como a ‘elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens’ (GRAMSCI, 1978, p. 53) se revela perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2019, p. 258). Para aprofundar o conhecimento sobre a catarse na PHC, recomenda-se cf. Cardoso; Martins (2014).

educar, seja para que auxilie o(a) professor(a)-educador(a) a identificar os problemas vividos na prática social em que o processo educativo está sendo desenvolvido. A PHC não se compromete é com um tipo de escola que sobrevaloriza o senso comum, a tal ponto que ele seja não apenas o ponto de partida, mas também o ponto de chegada do processo educativo, desconsiderando, portanto, que transmissão-assimilação do conhecimento elaborado na forma de ciência, filosofia e arte é papel irretorquível da escola. Sob esse ponto de vista, são mais do que claras as posições dos(as) que advogam a PHC: o senso comum presente na comunidade escolar, seja ele expresso na forma de *doxa* (opinião) ou na de *sofia* (sabedoria fundada na experiência de vida), precisa ser superado (por incorporação e não por exclusão) pelo processo educativo, pois a finalidade da escola é propiciar aos(às) alunos(as)-educandos(as) o acesso ao maior nível de desenvolvimento do espírito humano que a humanidade produziu, “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 1992, p. 23), e ele se expressa na forma de *episteme*. Insta dizer, pois, que as classes subalternas “[...] não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas” (SAVIANI, 2019, 154).

A boa leitura dos(as) formuladores(as) da PHC em relação ao método não deixa dúvidas em relação ao fato de que essa teoria pedagógica não tem “receita” metodológica, não porque eles(as) não queiram, mas porque o método deve estar adequado ao movimento dialético da prática social. Nas palavras de Saviani, tem-se que

Há os que imaginam que a uma concepção dialética de educação corresponde uma pedagogia dialética e, por consequência, uma didática dialética. Assim pensando esperam por uma nova didática construída em seu todo, com regras claras e acabadas, prontas para ser aplicadas pelo professor em suas salas de aula. Nessa expectativa não se dão conta de que é precisamente a concepção dialética que desautoriza tal entendimento.” (SAVIANI, 1989, p. 7)

Verificado como essa questão tem sido encaminhada mesmo no campo dos(as) que advogam a PHC, há que se considerar que ainda persiste

[...] certo equívoco em termos do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síntese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que

tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico em passos estanques e mecanizados. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 6)

Os(as) que cometem equívocos como esse parecem não ter entendido que as formulações metodológicas de Saviani se constituem como dialéticos princípios metodológicos e não “receitas” formais, universais, invariáveis em qualquer prática social, como é o caso do “[...] ensino tradicional [...] na medida em que este ensino perdeu de vista os fins, tornando-os mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia” (SAVIANI, 1992, p. 26). É tamanha a força da dialética do real, determinando o método da PHC, que até mesmo os “passos” ou “momentos” metodológicos preconizados por Saviani são submetidos ao movimento da realidade concreta em que o trabalho pedagógico esteja sendo executado, porque a depender “[...] do nível atingido pela organização da sociedade” (SAVIANI, 2019, p. 141), os “passos” ou “momentos” devem se alterar, articular-se, porque não são elementos estanques, são dialeticamente articulados. Saviani cita exemplo disso ao tratar da efetivação da PHC na educação do campo, na qual, por vezes, ao problematizar o uso de

[...] sementes transgênicas ou a questão do uso de agrotóxicos na agricultura [...] esses momentos se imbricam [...] ao desenvolver a discussão relativamente à problematização [...] será necessária a apreensão do conceito [...]. Nesse processo unitário de problematização-instrumentalização criam-se as condições para emergir o momento catártico (SAVIANI, 2019, p. 141).

Todavia, quando se apresenta a PHC para os(as) profissionais da educação que a desconhece ou que têm sobre ela uma visão introdutória, ou ainda quando se a expõe a estudantes de Pedagogia ou das mais variadas Licenciaturas, é recorrente receber a pergunta: mas como se deve proceder com o ensino orientado pela PHC? A resposta não é fácil porque, ao apresentar os momentos metodológicos, eles nem sempre são entendidos da forma dialética (como princípios a orientar ações), mas como “receitas” universalmente válidas, pela dificuldade de exposição da abordagem dialética e de compreensão dela. Mal compreendida a proposição metodológica da PHC, dela decorrem riscos à “aplicação”, como é o caso do que aqui se está identificando por pedagogização: um

tratamento lógico formal de princípios metodológicos orientados pela lógica dialética.

A PHC não tem uma “receita” metodológica pronta e nem preferência por este ou aquele instrumento, técnica ou processo de ensino quando se trata de viabilizar a assimilação de determinado conteúdo pelos alunos(as)-educandos(as) - pode-se utilizar a exposição e não se deve empregar seminários ou mesmo rodas de conversa, por exemplo -, porque o que está em questão quando se trata de definir o melhor método a empregar, segundo essa teoria pedagógica, é a finalidade, os objetivos a atingir (produzir a catarse e, com ela, outra consciência e postura do sujeito na prática social - uma segunda natureza humana, o que exige instrumentalizá-los/as com os conhecimentos necessários a superar problemas identificados na realidade vivida, que varia nos diversos contextos em que o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido). Na verdade, “[...] é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 1992, p. 26), até porque

A definição dos objetivos acarreta, por sua vez, a necessidade do levantamento dos *meios* necessários à sua consecução. [...] Com efeito, se a definição de objetivos resulta da tomada de consciência das necessidades que precisam ser satisfeitas numa determinada situação, também os meios derivarão dessa mesma tomada de consciência da situação. [...] a análise da situação, ao mesmo tempo que nos revela o *meio* sobre o qual devemos agir, fornece-nos os *meios* através dos quais iremos agir. (SAVIANI, 1980, p. 64 - itálico do autor)

Todavia, sabe-se que não é nada fácil ao(à) professor(a)-educador(a) decidir-se por este ou aquele instrumento, técnica ou processo de ensino, como também tem sido complicado à PHC enfrentar outros desafios concernentes às demais dimensões do processo educativo.

2. Os desafios da PHC em seu processo de consolidação como teoria pedagógica crítica que se quer hegemônica

Se a PHC avançou, sobremaneira, em relação à formulação dos princípios, finalidades, conteúdos e métodos, muitas dificuldades ainda afetam em seu processo de elaboração e consolidação como teoria pedagógica que se quer hegemônica.

A propósito, Saviani recorrentemente trata disso, como fez e faz em textos, seminários, palestras, disciplinas e videoconferências. Em um recente livro, denominado *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, ele trata dos desafios internos e externos à PHC, particularmente os de viés teórico e político. Sobre os desafios teóricos internos, ele cita o

[...] ‘grau de articulação dos aspectos psicológicos no interior da teoria’ [...] à questão didático-pedagógica que abrange os procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da prática de ensino em sala de aula’ [...] os aspectos relativos à Arte, que se encontravam menos desenvolvidos (SAVIANI, 2019, p. 219)

Em relação aos desafios teóricos e políticos externos, Saviani lista vários entre os que “[...] dizem respeito aos limites impostos pela estrutura social que se refletem na organização da educação brasileira” (SAVIANI, 2019, p. 220), quais sejam

[...] o próprio desenvolvimento da teoria [...] sua apropriação por parte dos professores [...] ausência de um sistema educacional no Brasil, [...] forma como está estruturado o ensino no país [...] descontinuidade das políticas educativas [...] as condições materiais de funcionamento da educação no Brasil [...] atual situação política do Brasil [...] [caracterizada pela] exacerbação das forças de direita numa onda conservadora movida, no âmbito da sociedade civil, por uma espécie de ‘ódio de classe’ e, no âmbito da sociedade política, por uma correlação de forças saída das eleições de 2014, extremamente desfavorável aos que lutam pela superação da ordem vigente [...] a tendência que já estava em curso deste os anos de 1990 de interferência dos interesses do mercado, via organizações empresariais na educação pública com o beneplácito dos governos de plantão (SAVIANI, 2019, p. 220-221).

Para além dos desafios apontados por Saviani, há outros, como os relativos a duas dimensões inexoráveis das teorias pedagógicas: a avaliação e a gestão.

Em relação à avaliação, cabe dizer que, no momento atual, é muito incipiente, para ser generoso, a produção sobre isso no âmbito da PHC. Há várias hipóteses explicativas dessa formulação embrionária e entre elas cabe mencionar, por exemplo:

a) o limite da prática educativa desenvolvida no contexto atual, no qual a avaliação ocupa papel central no processo de controle e regulação do trabalho educativo⁹, o que impõe óbices às experiências avaliativas alternativas;

b) o fato de que não é nada fácil conceber um processo de avaliação condizente com os princípios, finalidade, métodos e conteúdo dessa teoria pedagógica, já que o ponto culminante do processo educativo é a catarse, nos termos gramscianos que Saviani a empregou.

Considerando a centralidade da catarse na PHC, a avaliação não pode se resumir à avaliação da aprendizagem, institucional e/ou de sistemas de ensino (larga escala)¹⁰. Isso porque a catarse diz respeito não apenas ao que ocorre no limite das relações escolares ou do sistema de ensino em que o processo educativo do(a) aluno(a)-educando(a) está sendo desenvolvido, mas também à prática social que ele desenvolve (na escola e/ou fora dela) para superar os problemas identificados ao longo do ensino e da aprendizagem orientados pela PHC. Em outros termos, a avaliação condizente com o que se preconiza com a catarse não pode se restringir ao chão da escola, porque se deve avaliar como o(a) aluno(a)-educando(a) está lidando, concretamente, com os problemas que lhe desafiam a existência na prática social por ele(a) vivida. A avaliação na PHC não se reduz, portanto, apenas a averiguar se determinado conteúdo foi assimilado pelo(a) aluno(a)-educando(a), no movimento da síntese à síntese mediado pela abstração e análise, mas como o conhecimento foi por ele incorporado à sua natureza, ao seu *habitus*¹¹, transformando não apenas a sua

⁹ “A forma que a avaliação assume no interior da escola capitalista não pode ser desvinculada da própria forma de uma escola constituída para atender a determinadas funções sociais da sociedade. Excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma escola. As razões para tais funções se devem ao fato de que, nesta visão, a sociedade é apresentada como um dado pronto e acabado devendo a juventude conformar-se a esta. Isola-se a escola da vida e se elege o interior da sala de aula como palco privilegiado do processo educativo. A forma que a avaliação toma é devedora dessas decisões. Ao isolar-se da vida, a escola isola-se do trabalho socialmente útil, em seu sentido amplo, o qual poderia ser um elemento fundamental na própria constituição do processo de avaliação da escola. Mas, para isso, a escola teria que assumir outra forma abrindo possibilidades para outras formas de avaliação também.” (FREITAS, 2010, p. 89)

¹⁰ Emprega-se aqui esses três tipos de avaliação baseado no livro de Freitas e outros (2014).

¹¹ “[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto da aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza. (SAVIANI, 1992, p. 28)

consciência, mas também a sua prática social “geral”, isto é, não restrita ao ambiente educativo.

Dado que Saviani trabalha com o conceito de catarse em Gramsci, bem como traduziu *a posteriori* na PHC a proposta de escola unitária do comunista revolucionário italiano (cf. MARTINS, 2017), poderia se supor que nas produções gramscianas se encontraria solução para esse problema da indefinição da proposta de avaliação da PHC. Mas não, nas formulações de Gramsci sobre educação e escola essa questão não é respondida também. De modo que, quem se atrever a colaborar no desenvolvimento da PHC sob esse ponto de vista, terá que envidar esforços no sentido crítico e criativo, para formular uma proposição de avaliação coerente com o que já se tem bastante consolidado em relação aos princípios, finalidades, conteúdos e métodos, que são fundamentados no materialismo histórico-dialético.

Assim como foi descrito ao se apresentar o déficit da PHC em relação à avaliação, a proposição de uma gestão educacional orientada por essa teoria pedagógica crítica também é bastante incipiente e em Gramsci a questão não está desenvolvida. Contudo, cabe dizer que, considerando os fundamentos teórico-metodológicos da PHC, a proposição a ser formulada sobre gestão educacional deveria estar afinada à democracia, não à democracia formal burguesa, mas a democracia concreta, nos termos em que o marxismo a apresenta, que implica efetiva participação de todos(as) os(as) integrantes da comunidade educativa nos processos de tomada de decisão, particularmente, dos(as) alunos(as).

Avaliação e gestão constituem-se núcleos do que se pode chamar da forma escolar predominante atualmente. Sem alterar isso ou pelo menos tensionar esse núcleo, será difícil abrir espaços nas escolas e nos sistemas de ensino para pedagogias críticas. A propósito, com diz Freitas,

O grande problema das pedagogias críticas é que elas [...] [não] querem alterar significativamente a forma escolar contemporânea. Permanecem no campo definido pelas classes dominantes, ou seja, o do acesso ou não ao conhecimento. Como o capitalismo sonha tal conhecimento às classes trabalhadoras, haveria então que garantir este acesso. Tudo que se consegue avançar além disso, é que tal conhecimento deveria ser acessado “criticamente”. A forma escolar se mantém. (FREITAS, 2010, p. 96)

Os desafios que a PHC vivencia têm sido enfrentados, atualmente, por um conjunto de sujeitos, individuais e coletivos, com ela compromissados. Mas, na última década, é destacado o papel nessa empreitada dos(as) que se filiam à Psicologia Histórico-Cultural. O trabalho que eles(as) têm realizado propiciou à PHC dar um salto qualitativo, pois ainda estava por ser definida a referência psicológica dessa teoria pedagógica, e a Psicologia Histórico-Cultural impecavelmente tem cumprido esse papel, mantendo a coerência teórico-metodológica, já que também se filia ao materialismo histórico-dialético. De fato,

[...] há uma intermediação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural que pode ser expressa nos seguintes termos: a pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2015, p. 41)

Entre os méritos do encontro tardio entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural, importa destacar que a articulação entre elas possibilitou à primeira estender as formulações originárias de Saviani à “educação infantil” (SAVIANI, 2019, p. 260).

Contudo, a forte presença dos debates psicológicos no interior da PHC oferece o risco da “psicologização”. Com este termo indica-se o risco de reduzir a PHC a um sistema de conhecimento e de orientação de desenvolvimento do indivíduo, particularmente de seu psiquismo, da dimensão subjetiva e moral que o identifica em diferentes fases da vida, sem considerar os aspectos da totalidade social da qual ele faz parte e que nele incidem na sua formação também.

Os principais expoentes da contribuição da Psicologia Histórico-Cultural à PHC, como Newton Duarte, Lígia Martins e Ana Carolina Galvão, entre outros(as), apresentam-se como tendo plena consciência desse risco e não se deixam por ele se levar. Mas o risco se mantém, porque nem todos(as) têm a consciência desses valorosos formuladores da PHC.

Aliás, cabe dizer que a forte presença do debate psicológico no interior da PHC também tem implicado fazer subsumir outras referências

teórico-metodológicas da PHC e esse é um desafio a enfrentar. Nesse quesito, Gramsci parece ser um exemplo a mencionar (Lênin poderia ser outro), porquanto mesmo sabendo que o comunista italiano exerceu forte influência no originário processo de formulação da PHC por Saviani, hoje há pessoas articulando (em palestras, textos e *lives*, por exemplo) a PHC com a Psicologia Histórico-Cultural, mas sem considerar a contribuição de Gramsci.

3. Gramsci e a escola unitária do trabalho dos pioneiros da educação russa: inspirações ao processo de construção coletiva da PHC

Se o legado de Gramsci não ajudar muito a superar as indefinições da PHC em relação à gestão e à avaliação, ele poderá auxiliar os(as) que estão se propondo a, coletivamente, construir a PHC como teoria pedagógica crítica que se quer hegemônica.

Dado o risco de pedagogização da PHC, como anteriormente mencionado, Gramsci pode ser tomado como antídoto, porque tem claras formulações sobre a práxis, que, a propósito, são tão significativas, que o comunista italiano chega a identificar o materialismo histórico-dialético como filosofia da práxis. A partir das formulações de Gramsci sobre a práxis, entende-se melhor que os princípios metodológicos da PHC, formulados por Saviani, não podem se reduzir a mecânicos e formais passos, pois devem ser assumidos em cada processo de ensino-aprendizagem de acordo como contexto no qual se desenvolve. Na verdade, o conceito de práxis, que expressa a articulação dialética entre teoria e prática, com vistas à transformação de alguma realidade, natural ou social. se incorporado à teoria pedagógica, impede-a de desconhecer ou de não levar em consideração a situação concreta em que o trabalho educativo esteja sendo desenvolvido. Ao contrário, é justamente a realidade concreta que deve guiar a teoria pedagógica a definir os meios para que alcance os objetivos que se propõe a atingir, porquanto “[...] a prática é a razão de ser da teoria [...] A teoria depende, pois, radicalmente da prática” (SAVIANI, 2019, p. 73). Obviamente, por realidade concreta não se está se reportando a uma abstração sobre o real e nem ao empírico (a realidade entendida conforme se manifesta diretamente, imediatamente, ao sujeito), pois o concreto é um “Processo, porque o concreto não é dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, constituída e em construção. O concreto é, pois, histórico: ele se

dá e se revela na e pela práxis” (SAVIANI, 1980, p. 12), sendo, portanto, apenas captado/compreendido/explicitado de modo mediatizado.

Nas palavras de Gramsci, esse procedimento determinado pela práxis é característico, é inexorável ao materialismo histórico-dialético; a saber: “[...] negar a ‘filosofia absoluta’ ou abstrata e especulativa” (Cad. 10, § 31 - GRAMSCI, 1999, p. 341), porque os problemas teóricos ganham objetividade, materialidade na história, fazendo com que a relação entre teoria e prática deva ser concebida de forma a que “A precedência passa à prática, à história real das modificações das relações sociais, das quais, portanto (e portanto, em última análise, da economia), surgem (ou são apresentados) os problemas que o filósofo se propõe e elabora” (Cad. 10, § 31 - GRAMSCI, 1999, p. 342). De fato, “Para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se numa das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido” (Cad. 10, § 38 - GRAMSCI, 1999, p. 175).

Insta reiterar que é tão significativa a práxis à PHC, que a superação da abstração e da abordagem empírica, fenomênica, ao tomar a realidade educativa pelo método dialético, que quer produzir no pensamento o movimento do real, corresponde, no âmbito filosófico, à “[...] passagem do senso comum à consciência filosófica [que] é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 1980, p. 13). Como se percebe, é a lógica dialética, e não a formal, que preside o processo de formulação e efetivação da PHC, e essa lógica “[...] não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real” (SAVIANI, 1980, p. 13). Desta feita, é contrassenso tomar os princípios metodológicos da PHC como formais e mecânicos passos a serem progressivamente seguidos em qualquer processo educativo.

Além disso, como Gramsci politiza o processo educativo, descartando a neutralidade, ele impõe aos(as) professores(as)-educadores(as) a exigência de saberem exatamente os objetivos a atingir com o processo educativo. Desse modo, as finalidades a alcançar se tornam critério para selecionar não apenas os conteúdos, mas também os meios a empregar na transmissão deles ao(a) aluno(a)-educando(a), rompendo toda e qualquer formalidade, mecanicidade metodológica.

De fato, se Gramsci alimentou as análises pedagógicas de Saviani ao formular a PHC, como ele próprio reconhece em todo o Capítulo 15 do livro

Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações, o comunista revolucionário italiano ainda pode continuar cedendo combustível à PHC em seu processo de construção coletiva. Observe-se que, para enfrentar o risco da psicologização, ele oferece armas poderosas, porquanto colabora para superar a visão individualista do sujeito educativo, uma vez que, mesmo considerando importante as particularidades cognitivas-afetivas-comportamentais dos indivíduos e seu psiquismo, é nele determinante a questão de classe, porque ele também é síntese de múltiplas determinações que o real lhe impõe.

Gramsci não entende o indivíduo na perspectiva do individualismo burguês, como uma mônada (unidade orgânica simples) autônoma e autossuficiente, cuja personalidade é determinada pela subjetividade e intersubjetividade que lhe é própria, mas como um “bloco histórico”¹², com todas as intercorrências classistas que essa identificação guarda¹³. Nas palavras dele:

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. [...] a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano. (Cad. 10, Parte II, § 48 - GRAMSCI, 1999, p. 406)

Se o conceito de práxis e de bloco histórico em Gramsci colaboram para que a PHC enfrente os desafios que está a vivenciar, particularmente em relação ao risco do que neste texto está identificado por pedagogização e psicologização, por sua vez, a escola única do trabalho, efetivada na Rússia entre os anos de 1917 a 1931, poderá ser inspiração aos(às) que se

¹² “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção.” (Cad. 8, § 182 - GRAMSCI, 1999, p. 250)

¹³ Para aprofundar essa discussão sobre a formação da personalidade em Gramsci, cf. Ragazzini (2005).

atreverão a colaborar no processo de formulação de proposições sobre avaliação e gestão na PHC.

Se a PHC é uma tradução *a posteriori* da escola unitária de Gramsci (MARTINS, 2017) e se essa proposta escolar formulada pelo comunista revolucionário italiano pode ser interpretada como tradução da escola única do trabalho dos pioneiros da educação russa ou, pelo menos, como “modelo” inspirador (MANACORDA, 1990, p. 150), há entre PHC e escola única do trabalho alguma aderência. Observe-se que é a mesma a basilar referência teórico-metodológica de ambas, qual seja o materialismo histórico-dialético. Além disso, a PHC e os(as) pioneiros(as) da educação russa, isto é, os(as) que se articularam ao Narkompros - Comissariado do Povo para a Instrução Pública (Krupskaia, Pistrak, Shulgin e Lunatcharski, por exemplo), partilham também de um fundamento comum: tomar o trabalho como princípio educativo. Eles defendiam “[...] que os estudantes se conectem com essa vida para resolver problemas concretos que estão acontecendo na comunidade” (FREITAS, 2020, s/p.). Além disso, a liderança maior da Revolução Russa e, portanto, do Narkompros, Lênin, advogava a necessidade de, no processo formativo do novo ser humano russo, oferecer às classes subalternas o “[...] desenvolvimento do conjunto de conhecimentos conquistados pela humanidade sob o jugo da sociedade capitalista” (LÊNIN, 1977, p. 125), ao que Krupskaia consentia, acrescentando que a educação deveria ser “[...] direcionada para o desenvolvimento de todas as capacidades de cada criança, elevando o nível de sua atividade e de sua consciência, em prol do desenvolvimento pleno de sua personalidade, de sua individualidade” (KRUPSKAYA *apud* PROZOROV, 1958-1959, p. 35).

Em relação à gestão escolar, as escolas russas, seguindo os fundamentos da escola única do trabalho, eram administradas por coletivos tripartites, nos quais deveriam estar reunidos os(as) trabalhadores(as) da unidade, um número igual de pessoas representantes da comunidade e de estudantes. Pistrak, na Escola Lepechinsky, entre 1918 e 1924, promoveu uma experiência educacional sustentada na gestão participativa, na autogestão¹⁴. A propósito, “[...] o próprio documento de declaração dos princípios da escola dizia o seguinte: ‘as crianças devem participar de toda a vida escolar, para isso, elas devem usar o direito de auto-organização e manifestar ajuda e atitude ativa coletiva’.” (FREITAS, 2020, s/p.)

¹⁴ Interessante observar que a autogestão é, justamente, um dos elementos basilares da proposta dos libertários para a gestão escolar e, também, foi experimentada por Makarenko nas colônias de Gorki e Dzerjinsk.

Na construção do novo sistema educativo russo, contra a reacionária escola czarista, o Narkompros comprometeu-se em superar

[...] o carácter burocrático. Queremos um autêntico poder do povo, isto é, a entrega de todo o poder às massas. A nossa orientação é, portanto, a de interessar a população pela escolaridade, de modo a que o professor seja eleito e controlado pela população, que a população local, organizada em comitês ou em sovietes, assuma a direção suprema da escola. (LUNATCHARSKI, 1988, p. 14)

No que concerne à avaliação, Lunatcharski, como Comissário do Povo para a Instrução Pública, assinou uma Resolução sobre essa questão, e isso em 1918, bem no início da construção da escola única do trabalho. Ela dizia o seguinte:

Parágrafo 1o: Fica revogada a aplicação do sistema de avaliação dos conhecimentos e do comportamento dos estudantes em todos os casos da prática escolar sem exceção.

Parágrafo 2o: A transferência de uma série para outra e a emissão de Certificados serão feitas com base no êxito dos estudantes, segundo pareceres do conselho pedagógico sobre a realização do trabalho acadêmico. (LUNATCHARSKI *apud* PRESTES; TUNES, 2017, p. 255)

Como se percebe, a escola única do trabalho, formulada e efetivada pelo Narkompros, assumia uma concepção de avaliação não quantitativa e nem, muito menos, classificatória. Os pioneiros tinham, de fato, uma noção clara que, para construir um ser humano novo, contando com o sistema escolar, a avaliação deveria ser qualitativa, cumulativa, processual e produzida não por um(a) docente em particular, mas por um trabalho didático-pedagógico coletivo, algo aderente aos objetivos gerais da revolução socialista.

A guisa de conclusão

Finalmente, cabe resgatar, em síntese, os argumentos lançados anteriormente no texto e sugerir caminhos para a continuidade de pesquisas sobre a PHC.

De fato, essa teoria pedagógica tem se tornado mais conhecida nos últimos tempos e também tem se expandido no território nacional, seja em

escolas e/ou em sistemas de ensino, seja em espaços não escolares que desenvolvem processos educativos. Acredita-se que parte disso se deve ao fato de que a PHC é uma proposição pedagógica bem formulada, coerente com a matriz teórico-metodológica que a sustenta: materialismo histórico-dialético. Isso devido ao originário trabalho de Saviani e de muitos(as) sujeitos individuais e coletivos, que hodiernamente estão se dedicando ao processo de sua lapidação e efetivação em diferentes espaços educacionais.

Contudo, entre os elementos integrantes da PHC, há alguns mais consolidados e outros menos. Foram apresentados no texto argumentos que sustentam a interpretação de que os princípios, as finalidades, os conteúdos e os métodos estão mais avançados em relação à formulação, o que não significa que não há nada mais a ser discutido ou acrescentado em relação a eles. A gestão e a avaliação, por sua vez, ainda não alcançaram o mesmo nível de desenvolvimento, porquanto estarem formuladas de modo incipiente no âmbito da PHC.

Se Gramsci é uma referência das mais significativas à originária formulação que Saviani produziu sobre a PHC, na proposição de escola unitária que ele legou e nas reflexões que fez sobre educação, não há elementos suficientes para colaborar no processo de formulação de uma proposta melhor delineada de gestão e de avaliação. Entretanto, nele se encontram elementos mais do que suficientes para evitar os riscos presentes de pedagogização e/ou de psicologização dessa teoria pedagógica. Desse modo, para superar o problema de formulação embrionária da gestão e da avaliação na PHC, é sugerido adotar como referência as proposições e experiências vivenciadas na Rússia, entre os anos de 1917 a 1931, com a escola única do trabalho dos pioneiros da educação, particularmente entre os seus principais protagonistas, atuantes junto ao Narkompros: Krupskaja, Pistrak, Shulgin e Lunatcharski.

É indispensável à PHC superar os desafios que a ela se apresentam no momento presente e consolidar os avanços até então obtidos, porque

O que se propõe é que ela desempenhe, em relação à educação, papel análogo à teoria elaborada por Marx. Assim como Marx esperava que sua teoria da sociedade pudesse servir como uma arma nas mãos do proletariado em sua luta por instaurar outra forma social, também se espera que a pedagogia histórico-crítica sirva como uma arma nas mãos dos trabalhadores para instaurar relações educativas que correspondam às suas necessidades e aspirações. (SAVIANI, 2019, p. 159)

Espera-se que essas conclusões sejam um convite para que novos(as) e/ou experientes pesquisadores(as) do campo da educação possam aceitar o desafio de colaborar no processo de lapidação e de efetivação da PHC, dando continuidade ao desenvolvimento dessa teoria pedagógica crítica nos liames da perspectiva materialista histórico-dialética, com vista a produzir e a efetivar um instrumento cultural que favoreça a luta das classes subalternas para superar o capitalismo como modo de produção e reprodução da vida social e, assim, construir uma nova civilização.

Referências

CARDOSO, Mário M. R; MARTINS, Marcos F. A catarse na Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 57, p. 146-164, jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640409>. Acesso em: 04 fev. 2021.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 7-22.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, nº 35, jul.-dez.-2010, p. 89-99. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 28 fev. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. In: GUIMARÃES, Cátia. **Escola unitária**. EPSJV/Fiocruz. 21/08/2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/dicionario-jornalistico/escola-unitaria>. Acesso em: 08 fev. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **‘É o contato com a vida, com a realidade, com as contradições, que engravida o conhecimento’**. EPSJV/Fiocruz, 25 de agosto de 2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-o-contato-com-a-vida-com-a-realidade-com-contradicoes-que-engravida-o>. Acesso em: 09 fev. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. e outros. **Avaliação educacional**: caminhando na contramão. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Fronteiras Educacionais)

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, 2017, 21(62), p. 521-530. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180151646005>. Acesso em: 08 fev. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere - volume 1 - Antonio Gramsci**: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LÊNIN, Vladimir I. **Sobre a educação**. 2 vol. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LUNATCHARSKI, Anatoli V. **Artigos e discursos sobre a instrução e a educação**. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia Martins; LAVOURA, Tiago Nicola Lavoura. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-28 - e019003, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 05 fev. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. "Tradução" da escola unitária de Gramsci pela Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas-SP, v. 20, n. 4, p. 997-1017. out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915>. Acesso em: 03 fev. 2021.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os princípios da escola soviética. **Movimento - revista de educação**, Niterói, ano 4, nº 6, p. 254-271, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32599>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PROZOROV, G. S. Views of Nadezja Konstantinovna Krupskaya on didactics. **Soviet Education**, New York: International Arts and Sciences Press, v. 1, n. 1-12, p. 35-42, nov./oct. 1958/1959.

RAGAZZINI, Dario. **Teoria da personalidade na sociedade de massa** - a contribuição de Gramsci. Trad. de Maria de Lourdes Menon. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Apresentação. In: WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 40)

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008 (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **O papel da escola e do professor na sociedade atual: uma reflexão crítica frente às pedagogias contemporâneas**. Conferência de encerramento do evento “Pedagogia histórico-crítica e educação física” proferida em 4 de outubro de 2013a, em Juiz de Fora-MG.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (orgs.). **Gramsci no limiar do século XXI**. Campinas/SP: Librum Editora, 2013b, p. 60 a 79.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, UFBA - Universidade Federal da Bahia, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea)